Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533
Volume 25 | nº 2 | 2020
Artigo recebido em: 30/05/2020
Aprovado em: 12/08/2020

Caroline Lins Ribeiro Ferreira
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4535-5011

Kelci Anne Pereira
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-2522-8285

Amadeu Montagnini Logarezzi
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-1859-2764

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: BUSCANDO CAMINHOS CONTRA HEGEMÔNICOS

Dialogica-critical environmental education and rural education: searching pathways against hegemonics

Resumo

Neste artigo, parte de uma pesquisa de doutorado, objetivamos compreender as categorias Educação Ambiental e Educação do Campo contextualizadas na referência epistemológica e filosófica do materialismo histórico, identificando algumas de suas aproximações. Partimos da seleção, revisão bibliográfica e síntese de obras que sistematizam macrotendências e matrizes destas duas categorias, utilizando a leitura crítica como principal procedimento. Como resultado, verificamos que as categorias se articulam sob a discussão relacional sociedade-ambiente e apresentam dilemas comuns no desafio contra-hegemônico de constituir sociedades sustentáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Ambiental dialógico-crítica. Educação do Campo. Sociedades sustentáveis.

Abstract

This article is part of a doctoral research and aimed to understand the categories: environmental education and rural education, contextualized in the epistemological and philosophical reference of historical materialism, identifying some of its main approaches. We start with the selection and bibliographic review of some of the main works that systematize macro trends and matrices of these two categories, using critical reading as the main procedure. As a result, we find that the categories are articulated under the relational society-environment discussion and present common dilemmas in the hegemonic challenge of constituting sustainable societies.

Keywords: Environmental education. Dialogical-critical Environmental Education. Rural Education. Sustainable societies

Introdução

A crítica à exploração exacerbada da natureza e à desigual distribuição das riquezas geradas pelo trabalho, há anos impulsionam práticas e produção de conhecimentos que, de um lado, denunciam formas nocivas de transformação da sociedade-natureza, destruidora da sociobiodiversidade, e de outro, anunciam práticas e teorias que promovem a preservação socioambiental.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que práticas e conhecimentos contra-hegemônicos se consolidam, também se instituem governos que, em nome do capital, incentivam o incêndio das matas, o desmonte das políticas ambientais e educativas e incitam o extermínio de povos indígenas. Este contexto marcado por contradições exige da Educação Ambiental dinamismo e aprofundamento de suas práticas, além do diálogo com outras áreas de conhecimento que buscam igualmente processos de reconstrução social e ecológica do mundo.

Para compreender, portanto, o movimento destas contradições no contexto educativo voltado às questões socioambientais do campo realizamos uma breve sistematização das categorias Educação Ambiental e Educação do Campo, sem o intento de verticalizar ou engessar um único ponto de vista sobre elas. No entanto, é importante destacar que diante da disputa existente nas materialidades destes campos, partimos de uma matriz histórico-crítica do conhecimento. A matriz histórico-crítica pautada na epistemologia dialética, ou

praxiológica, parte do pressuposto ontológico dialético e da teoria sócio-crítica. Quem investiga busca conhecer e compreender a realidade como práxis, ou seja, unir teoria e prática a partir de conhecimentos, valores e ações, com vistas a contribuir com o processo de libertação e de emancipação das pessoas envolvidas. Vivemos em uma sociedade de classes, racista e patriarcal, pautada pelo capitalismo, cujas relações de poder, constituídas historicamente, vêm perpetuando efeitos impactantes de sua exploração socioambiental, como a indigna desigualdade social e a insustentável degradação ambiental, exponencialmente crescentes. Nesse contexto, evidenciar o movimento das contradições da realidade torna-se ação fundamental para compreender as desigualdades e buscar um inédito viável (FREIRE, 2001) de transformação da sociedade, numa perspectiva em que conhecer e transformar a realidade constituem o mesmo processo práxico de pesquisa (HAGUETTE, 2003).

Neste sentido, tomamos um fio condutor que relaciona Educação Ambiental às práticas de Educação do Campo, adotando as orientações de teoria, método e criatividade descritas por Minayo (2010), bem como as de Lima e Mioto (2007, p. 39) sobre o método dialético, por auxiliar-nos a considerar a contradição e o conflito, o devir, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários no processo de investigação.

Com base nestas orientações, consultamos documentos oficiais do Estado e de Organizações mundiais que tratam das duas categorias (MMA, Unesco, Onu, FONEC), além de diferentes plataformas de pesquisa como Scielo, Capes, Google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionamos periódicos nacionais, livros, teses e dissertações que compuseram a nossa fonte primária de informação.

O processo de identificação dos trabalhos mais relevantes para este estudo considerou obras que nos auxiliassem a compreender a contradição dos aspectos que envolvem o debate socioambiental, bem como, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários no processo de investigação. Neste sentido, a seleção se constituiu a partir de obras clássicas e contemporâneas do debate sociedade-natureza e da macrotendência da Educação Ambiental crítica, nos termos de Layrargues e Lima (2014), em que

podemos destacar: Viola (1992), Sorrentino (2000; 2017), Carvalho (2002; 2004), Diegues (2003), Loureiro (2003), Porto Gonçalves (2006), Gadotti (2008), Lima (2009); Leff (2010), Acselrad (2010), Layrargues (2012), Logarezzi (2010; 2015; 2020), Souza e Logarezzi (2017).

Para compreender a Educação do Campo como uma formulação genuinamente brasileira e criada pelos/para os trabalhadores camponeses, nos valemos também da revisão bibliográfica sobre Educação do Campo, com base em uma matriz epistemológica materialista histórica e crítica do conhecimento, fundada na prática popular de movimentos sociais do campo, em que a defesa pelo direito à educação emancipatória só se sustenta articuladamente a um projeto de sociedade justa e sustentável, que inclui a luta pela reforma agrária e por agroecologia.

Neste sentido, utilizamos referências que abarcam a necessidade de um projeto formativo democrático, restaurador do direito educativo historicamente negado as/os camponesas/es e que, ao mesmo tempo, qualifique-o por meio de pedagogias emancipatórias. Por isso, relacionamos elaborações de intelectuais acadêmicos e de coletivos da classe trabalhadora (movimentos sociais), muitos dos quais têm sustentado a categoria Educação do Campo em suas práticas.

Destacamos, portanto, como fundamentais para este debate, os verbetes do dicionário de Educação do Campo (Caldart *et al*., 2012), uma obra de importante referência para o movimento de Educação do Campo no Brasil, que foi indicada por especialistas da área, tendo sido verificada sua importância também em estudos preliminares da pesquisadora. Além disso, selecionamos artigos e teses dos últimos dez anos que sistematizam e reconhecem essa categoria como conceito, movimento e prática pedagógica. A seleção contou com trabalhos de Arroyo (2012), Caldart (2012), Santos (2012), Pereira (2015), Oliveira e Campos (2012), Fernandes (2009) e Frigotto (2012), que debatem a Educação do Campo, a questão agrária e a disputa pela identidade camponesa.

Em síntese, delimitamos o universo pesquisado por meio de seleção e busca de artigos e teses em periódicos indexados em base de dados e que apresentam trabalhos completos nas duas áreas de investigação. Utilizamos o

procedimento de leitura investigativa (além de anotações) para o levantamento e a fundamentação teórico-bibliográfica, delimitando o universo teórico encontrado a uma dimensão viável de estudo. Em seguida, fizemos uma síntese integradora, analisando as conexões entre as categorias apresentadas, na direção de cumprir com o nosso objetivo de pesquisa e de elaborar a redação deste artigo.

Educação Ambiental

A Educação Ambiental pode ser considerada parte do movimento ambientalista, que se iniciou na década de 1960, a partir dos movimentos pacifistas, da contracultura e das discussões resultantes da ecologia política europeia, em resposta ao consumismo, aos impactos causados pela industrialização, aos ataques nucleares, entre outros processos (LOUREIRO, 2003; CARVALHO, 2004).

O movimento ambientalista possui múltiplas orientações e ênfases que vão depender, em alguma medida, da compreensão de alteridade que se tem da relação ambiente-sociedade, dos condicionantes contextuais e históricos nela envolvidos, dos interesses e das motivações do grupo social que a orientam, bem como de sua posição político-ideológica (VIOLA, 1992).

Seja com predominância de características preservacionistas/conservacionistas, pragmática/técnica ou crítica, de bases ecocêntricas ou humanocêntricas e espiritualistas ou materialistas, entre outras tendências do movimento ambientalista (LOUREIRO, 2003), o destaque à crise ambiental correspondeu, essencialmente, à formação de um movimento social tecido sob uma nova racionalidade ambiental (LEFF, 2010). Esta racionalidade enxerga na indissociabilidade entre os elementos sociais e os processos ecológicos o fator crucial para a sobrevivência da espécie humana, o qual impõe dilemas e/ou obstáculos ao desenvolvimento econômico hegemônico concebido na modernidade (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 51).

Neste contexto, a Educação Ambiental, que influencia o presente e o futuro das sociedades, se coloca diante de uma complexa rede de possibilidades, interesses e pensamentos, se destacando entre as alternativas que visam contribuir para uma revisão crítica das relações entre os seres

humanos e destes com o ambiente. Vista inicialmente como alternativa capaz de trazer para o debate a compreensão sobre a finitude dos bens naturais e a má distribuição do acesso a eles, num segundo momento adquire um caráter mais pedagógico, passando a dialogar com o campo da educação (LOUREIRO, 2003; LIMA, 2009).

Em termos mundiais, a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação foi ressaltada "oficialmente" em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente[1], em Estocolmo, tornando-se assunto de projeção mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Seus fundamentos foram definidos internacionalmente em 1977, na I Conferência sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, que, embora tivesse um discurso pouco preciso – no que se refere à solidariedade entre países, cooperação tecnológica em busca de equidade social – e não tenha feito menção às desigualdades históricas dos processos de dominação, serviu de base para a elaboração de importantes documentos sobre Educação Ambiental (LOUREIRO, 2003; SORRENTINO, 2000).

No Brasil, a Educação Ambiental se instituiu, em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente, devido às ações da sociedade civil por meio de movimentos sociais, ONGs, iniciativas pontuais de escolas e professoras/es e, mais adiante, às pressões dos organismos internacionais sobre o governo para instituir órgãos e políticas públicas ambientais (PNMA) (LIMA, 2009).

Com esta política, em 1987 a Educação Ambiental passou a fazer parte dos currículos escolares, sendo incluída nas ações da escola com a comunidade pelo antigo Conselho Federal de Educação, e, em 1988, a Constituição Brasileira indicou em artigo específico a necessidade de "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (MMA, 2005, p. 22).

[1] Este evento contou com a adesão de 113 países e teve como resultado a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) – uma nova agência da ONU –, a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente e a recomendação do desenvolvimento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (ONU, 1972).

Importante mencionar que as décadas de 1970 e 1980, período em que a Educação Ambiental se constitui no Brasil, foram marcadas pelos antecedentes políticos e institucionais do golpe empresarial-militar, que marcaram o período de 1964 a 1985. Tal fator não só subordinou o início do pensamento ambiental brasileiro à orientação do governo (desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário), deflagrando forte influência conservadora de proteção ecológica e do direito ao desenvolvimento (crescimento) das sociedades, como também incitou diferentes movimentos de tradições anarquistas e socialistas, de teorias e pedagogias críticas, propagadas pela educação popular e por algumas produções científicas das ciências naturais (LIMA, 2009).

Neste sentido, o campo da Educação Ambiental no Brasil foi composto por diferentes visões de mundo, distintos projetos político-pedagógicos e de sociedade. Por causa disso, tanto suas concepções teóricas quanto suas práticas apresentam variadas e antagônicas intencionalidades educativas, que podem favorecer, ou não, a formação de sociedades sustentáveis[2]. No que tange às possíveis contribuições transformadoras da Educação Ambiental, vale mencionar o "Tratado de Educação Ambiental para a responsabilidade social e sociedades sustentáveis", documento elaborado no Fórum Global paralelo à Eco-92, no Rio de Janeiro, que aponta diretrizes a esse respeito:

> [...] a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade (MMA, 2005, p. 57).

O tratado e outros documentos, como a “Carta da Terra” e “Agenda 21”, têm grande importância na definição do marco político e no projeto pedagógico da Educação Ambiental, servindo de base para ações dirigidas a superar problemas que afetam as relações em sociedade e destas com o ambiente,

[2] Utilizamos o conceito de sociedades sustentáveis em contraposição ao termo desenvolvimento sustentável, voltado unicamente ao crescimento econômico e à preservação do ambiente como recurso que sustenta modelos produtivistas e consumistas dos países industrializados. A formação de sociedades sustentáveis vai além da promoção dos direitos humanos, relaciona-se com um horizonte utópico alcançável, movido pela esperança e pelas ações individuais e coletivas na direção do bem comum (DIEGUES, 2003; SORRENTINO, 2017).

envolvendo conhecimentos científicos, saberes populares e seus múltiplos sujeitos.

Além disso, o tratado enfatiza sua dimensão crítica ao apontar a necessidade de serem compreendidas as "causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas" (MMA, 2005, p. 60). Tal compreensão indica a inviabilidade da combinação entre capitalismo, sociedade de mercado/consumo e democracia, além de suscitar inúmeros desafios que estão colocados a partir desse dilema.

Ainda na década de 1990, podemos destacar a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui o tema transversal meio ambiente nas escolas urbanas e do campo; a aprovação em 1999 da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), pela lei 9.795, e sua regulamentação em 2002. Também houve a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que uniu esforços interministeriais da educação e do meio ambiente, em 2003, para coordenar diferentes ações que resultaram na intensa ramificação da Educação Ambiental na sociedade brasileira (Coletivos Educadores Ambientais, Salas Verdes, Com-Vidas nas escolas etc.).

Importante lembrar que, no ano de 1992, o discurso do desenvolvimento sustentável foi expressão hegemônica no debate de questões que envolvem o meio ambiente e o desenvolvimento social, utilizado como estratégia político-diplomática da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1991) das Nações Unidas.

Neste sentido, em 2004 a ideia de desenvolvimento sustentável foi introduzida em diversas práticas e áreas de conhecimento, entre as quais a da educação, com o movimento de substituição da concepção de Educação Ambiental pela denominada Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Este movimento ganhou força nos países da Europa ocidental e América do Norte, mundializando-se por meio de relações internacionais, de modo a acirrar disputas político-ideológicas e pedagógicas na orientação dos

discursos e das práticas que relacionam sociedade, educação e meio ambiente (LIMA, 2009, p. 158).

O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, proposto pela Unesco, gerou resistências[3] por parte de educadoras/es ambientais brasileiras/os que há algumas décadas já apontavam criticamente a importância de questões sociais no debate ambiental, problematizando as características economicistas do desenvolvimento e as influências conservadoras da hegemonia neoliberal que o termo desenvolvimento sustentável carrega (GADOTTI, 2008; LIMA, 2009).

Portanto, tal substituição representaria um retrocesso epistemológico e identitário para a Educação Ambiental, além de que não havia razões teórico-metodológicas que a justificasse, senão pela agenda desenvolvimentista e as disputas de poder na definição ou apropriação dos conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável. De um lado, este processo realça a busca por mudanças (econômicas, políticas, ambientais e culturais) ante a crise societária e, de outro, representa uma visão que justifica o crescimento econômico como mote para a superação da pobreza, com base no mesmo projeto que nos levou à crise (CARVALHO, 2002; LIMA, 2009).

A Década das Nações Unidas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) elegeu uma agenda que envolve temas e comportamentos individualizados, considerados necessários a todos os setores da sociedade, principalmente “após vivermos durante séculos sem a devida preocupação com o esgotamento dos bens ambientais”. (UNESCO, 2017, p. 1).

Para a ONU, a agenda é um instrumento de mobilização, difusão, informação e "uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente” (ibid).

[3] Pesquisa realizada em 2004, durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, com mais de 1.500 participantes, mostrou que apenas 18% conheciam a década do desenvolvimento sustentável e que 68% achavam inconveniente mudar a expressão “educação ambiental” para “educação para o desenvolvimento sustentável”, uma vez que “a educação ambiental contém já elementos sociais e econômicos” e a educação para o desenvolvimento sustentável é “confusa conceitual e operativamente” (Gadotti, 2008, p. 36).

Segundo Lima (2009), a agenda é utilizada para conciliar antagônicos interesses de classe no processo de desenvolvimento e, para Gadotti (2008), é uma proposta que traz a ambiguidade dos conceitos (desenvolvimento sustentável e sustentabilidade), mas que não deve ser rejeitada e sim aproveitada no sentido de disputar por dentro do sistema uma concepção de sustentabilidade em benefício de todas as pessoas, começando pelo questionamento do modelo predominante de produção e consumo, denunciando sua insustentabilidade.

Em 2015, como fruto das decisões da Rio+20, houve a criação da "Agenda 2030", aprovada por unanimidade pelos países-membros da ONU. Dois anos depois, em 2017, a Unesco publicou um documento orientador para que educadoras(es) contribuíssem com o alcance global dos 17 objetivos e das 169 metas, até o ano de 2030, com a pretensão de formar pessoas para a promoção do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

Como podemos verificar ao longo de sua história, a Educação Ambiental conquistou espaços em diferentes documentos nacionais e internacionais, consolidando-se rapidamente, mesmo com divergências importantes. Ela alcança capilaridade, principalmente nos espaços formais de educação[4], e, na medida em que vai sendo apropriada por diferentes sujeitos e setores da sociedade, outras ressignificações são incorporadas em suas práticas e definições, gerando diferentes nomenclaturas para contrapor ou reforçar os próprios documentos oficiais, além de novos pensamentos e práticas que possam contribuir para a concretização ou (re)definição de políticas públicas já referenciadas.

É neste contexto, em que a Educação Ambiental é disputada por diferentes perspectivas que contribuem para antagônicos modelos de sociedade e de desenvolvimento, que apresentamos a seguir nossa posição para este debate, propondo a Educação Ambiental dialógico-crítica como categoria mediadora.

[4] No ano de 2001, 61,2%, das escolas do ensino fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental e, em 2004, este percentual subiu para 94% das escolas. Analisando apenas estes dados quantitativos, podemos afirmar que a prática de Educação Ambiental se universalizou nos sistema de ensino fundamental no País (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Educação Ambiental dialógico-crítica

No período de transição do discurso de desenvolvimento sustentável, diversas nomenclaturas passaram a adjetivar a Educação Ambiental, evidenciando o elemento fundamental de sua prática educativa, de forma a contribuir na identificação de sua intencionalidade.

Segundo Layrargues (2012), a Educação Ambiental tem sido compreendida, no senso comum, como um processo de sensibilização ecológica das pessoas em sua relação com o ambiente, com ênfase em posturas individualizadas, como as relativas ao consumo e ao descarte de resíduo. Estas e outras formas de compreender a questão ambiental são categorizadas pelo autor como macrotendências conservacionistas e pragmáticas da Educação Ambiental.

Para o autor, a macrotendência conservacionista enfatiza a mudança de comportamento individual em interação com o ambiente. Na macrotendência pragmática é enfatizado o desenvolvimento de técnicas para a resolução dos problemas ambientais genericamente provocados pelas ações humanas. Estas macrotendências são as mais propagadas pelos meios de comunicação de massa e são utilizadas hegemonicamente para o convencimento da opinião pública sobre a questão ambiental.

Um dos resultados da apropriação destas macrotendências pelo senso comum é o ocultamento da forma pela qual as questões ambientais atingem os diferentes grupos sociais e de como as riquezas geradas são distribuídas. Esse fator intensifica as desigualdades e as injustiças sofridas por diferentes setores da sociedade, privados, muitas vezes, de um ambiente sadio e de qualidade, ferindo um direito constitucional, o que se soma à negação de outros direitos articulados, como o direito à educação, à segurança, à moradia e à vida digna.

A ênfase dada às relações sociais, ao se tratar de Educação Ambiental, tem conquistado considerável espaço nas discussões de seu campo teórico, particularmente pela macrotendência crítica da educação. Segundo Acselrad (2010), às práticas orientadas pelo termo “socioambiental” se fortaleceram com a relação entre a justiça social e a questão ambiental, ganhando importância particular na década de 1980, período em que houve a conciliação de interesses comuns do movimento ambientalista (constituído de

intencionalidades variadas) com outros movimentos sociais populares (movimento sindical, movimentos sociais urbanos e rurais, dos atingidos por barragens, seringueiros, extrativistas, indígena, negro, feminista etc.).

Desta forma, as ações coordenadas de diferentes grupos para a superação dos desafios ambientais comuns, ao incluírem as demandas sociais, ampliaram as reivindicações e a participação de diferentes grupos culturais, bem como a conquista de direitos, extrapolando assim as ações ambientais relacionadas apenas ao desenvolvimento do aporte tecnológico ou de prescrições comportamentais individuais como resolução de problemas.

A concepção de Educação Ambiental com a qual nos identificamos está alocada na macrotendência crítica, focando sua ação no aspecto dialógico em articulação ao crítico (tanto nas reflexões subjetivas como nas interações intersubjetivas), de modo a priorizar as relações sociais, explicitando a necessidade de superar as barreiras que inviabilizam o exercício pleno de nossas possibilidades ontológicas (o que demanda considerar articuladamente os aspectos e temas de natureza social propriamente e os de natureza ambiental). Neste sentido, tanto o diálogo igualitário como o trabalho criativo são categorias chave para transformação socioambiental.

A partir desta concepção, questionamos a relação de dominação entre os próprios seres humanos, destes com os outros seres, com o ambiente abiótico, bem como a decisão autoritária e antidialógica sobre o uso do patrimônio natural, em disputa no capitalismo e que, por isso, precisam ser substituídas por processos que impliquem denúncias e anúncios, nos termos de Freire (2001).

Para além da denúncia sobre as desigualdades e a evidência das contradições da (in)sustentabilidade socioambiental deste sistema – características que definem o caráter crítico da Educação Ambiental –, esse processo deve ter também a preocupação com o anúncio de possibilidades concretas de superação das situações-limites, apostando nas relações dialógicas como forma potente de evidenciar e ultrapassar tanto a diluição do ser social em sujeito genérico, amorfo e indistinto na sua relação com o ambiente, como a contradição de sua responsabilidade individualizada sobre os problemas socioambientais existentes.

As colocações de Logarezzi (2010, 2020) nos auxiliam a explicitar a ênfase dada à dialogicidade e à criticidade no processo educativo, ao pensarmos e agirmos socioambientalmente. Segundo o autor, de acordo com a proposição freiriana, o qualificativo dialógico refere-se a uma interação que implica a dialogicidade como fenômeno humano revelado no compromisso social de abertura para ouvir, falar, pensar e fazer, de modo que os pensamentos e as ações, ainda que diferentes (e especialmente por assim o serem), verdadeiramente se encontrem numa práxis em que o diálogo potencialize a crítica, buscando alinhamento e reconhecendo os sentidos comuns diante da realidade complexa que nos desafia.

Já a criticidade, para o autor, refere-se à denúncia das contradições existentes nas relações sociais, enquanto base da destruição ambiental, percebendo e destacando aspectos fundamentais para o enfrentamento das contradições da realidade. Isto inclui, de um lado, sua compreensão como processo dialético em permanente devir e situado historicamente (tanto quanto também o é a subjetividade e a intersubjetividade que pensam o real) e, de outro, o anúncio de ações socioambientais educativas transformadoras da crise. O diálogo nesta perspectiva torna-se meio principal no processo de trabalho para uma ação coletiva não autoritária, que seja potencialmente transformadora pela participação dos sujeitos nela implicados, de modo que também as pessoas se transformem dialógica e criticamente na busca por superação das situações-limites que enfrentam. Nos termos do autor:

> [...] a instância de elaboração do mundo por sua intersubjetivação coletiva, interativa, está diretamente associada à dialogicidade, enquanto, por outro lado, a instância de elaboração do mundo por sua objetivação individual, solitária, está diretamente associada à criticidade. Importante notarmos que, apesar dessas associações mais diretas, tanto a criticidade comparece também na intersubjetivação dialógica como a dialogicidade comparece também na objetivação crítica. Daí tratarmos o "dialógico-crítico" como um adjetivo único e de significado mais amplo, resultado desta fusão dialética de significados mais específicos (LOGAREZZI, 2020).

Segundo Freire (2001, p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens [e das mulheres] mediatizados[as] pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]”. Desta forma, o sentido aqui atribuído ao diálogo considera o prefixo “dia”, que significa “através de”, e não o prefixo “di”, que significa dois, no grego.

Ao se associar o prefixo “dia” ao sufixo “logos”, temos a compreensão do diálogo como: “através das palavras” ou “significados das palavras através de nós”. Essa compreensão distancia o diálogo da pura conversa ou consenso, aproximando-o de uma postura *práxica* (no sentido marxiano) que implica nosso processo de libertação. Como não poderia deixar de ser, tal processo passa centralmente pela linguagem (pensamento e trabalho), pelo fluxo de palavras implicado no diálogo e por toda a sua potência conhecedora e criativa, que nos possibilita transformar para realizar o mundo e a nós mesmos, dialeticamente (LOGAREZZI, 2015, p. 101).

Desta maneira, concordamos com as elaborações de Souza e Logarezzi (2017) a respeito da opção que os autores fazem por nominar o processo de articulação entre os aspectos “dialógico e crítico” em função de um terceiro sentido, de forma a traduzir melhor o que estes dois conceitos juntos representam ao caracterizar as ações de Educação Ambiental, como indicado no excerto anterior. Com determinada ordem, os autores defendem a forma coligada da expressão "dialógico-crítica", de modo a constituir “um único adjetivo que apresenta características tanto de dialogicidade como de criticidade e, no caso, de modo articulado” (p. 231).

Importante destacar que, ao antepor o diálogo como aposta principal no processo de transformação, os autores não o contrapõem à centralidade ocupada pelo trabalho, assim como também não abrem mão da criticidade a ser veiculada pela linguagem de que o diálogo faz uso. O diálogo é considerado então como principal via de possibilidade de libertação (LOGAREZZI, 2020), uma vez que é nele e por meio dele que acontecem a produção e a troca de conhecimentos e saberes essenciais para se estar no mundo, como sujeito de sua história. Ele é meio fundamental para denunciar as mazelas sociais e ambientais, articulando-as dialeticamente, e para o pronunciamento de melhorias das condições de vida, de (re)interpretação do mundo, de transformação individual e coletiva das pessoas.

Assim, compreendemos que a superação das contradições socioambientais existentes, realizada por meio de atos-limites, dialogados e coordenados na direção da humanização, somente pode ser feita, em sua plenitude, pelos os próprios sujeitos oprimidos, aqueles que sofrem diretamente

os problemas socioambientais da atualidade, por estarem mais vulneráveis à exploração e à expropriação pelo capital. Neste contexto, o coletivo de intelectuais orgânicos assume importante papel de construir processos contra hegemônicos, mediante a produção de conhecimentos que possam contribuir na formação de novos paradigmas. É por este aspecto, portanto, que se faz necessário evidenciar o movimento da Educação do Campo impulsionado por um coletivo de intelectuais orgânicos e da classe trabalhadora, em direção à luta pela reforma agrária, e junto com ela a luta por outros direitos fundamentais associados aos da Educação Ambiental, como o direito à educação de qualidade, diversa e acessível, a um ambiente sadio e seguro, entre outros direitos essenciais para a transformação socioambiental e para a formação de sociedades sustentáveis.

Educação do Campo

A Educação do Campo é uma proposta contra hegemônica de educação que vem se desenvolvendo por meio de inúmeras experiências educativas formais e não formais no/do campo, eventos, conferências e seminários, organizados pelos movimentos sociais, universidades e gestores públicos, em áreas rurais e urbanas.

No conjunto destas experiências, que constitui a materialidade de origem da Educação do Campo e lhe dá sentido emancipatório, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Movimentos estes que, por meio de suas organizações e lutas, lograram incidir sobre o Estado e conquistaram uma política pública de educação, que traz em seu cerne os princípios de democratização do conhecimento, pensada com a diversidade dos sujeitos trabalhadores/as do campo (assentados, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, tec.) e desenvolvida em função de seus interesses.

Segundo Caldart (2012, p. 257), o debate sobre esta Educação do Campo teve início com as discussões sobre a educação básica do campo, na I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em Goiás, no ano de 1998. Conformava-se um contexto favorável de ascensão da luta pela reforma agrária, com destaque à organização do Movimento dos Trabalhadores Sem

Terra (MST) por todo o território nacional, e de sensibilização da sociedade após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, ano de 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, no ano seguinte.

Neste contexto, a Educação do Campo foi instituída pelo governo federal, em 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), tendo seu conceito e propósitos reafirmados, aprimorados e fortalecidos nos anos de 2002 e 2004, tanto no Seminário Nacional em Brasília, como na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (SANTOS, 2012).

Entre as conquistas legais, podemos destacar: a resolução CNE/CEB 4/2000, que dispõe sobre as diretrizes das escolas do campo, reconhecendo como sujeitos da Educação do Campo não apenas assentados, mas a diversidade de povos e comunidades que manejam os ecossistemas em favor da reprodução da vida; as resoluções CNE/CEB 1/2002 e 2/2008, que reconhecem os dias da alternância entre estudo e trabalho no campo como dias letivos; o decreto 7352/2010, que alçou o Pronera[5] à condição de política pública; e mais recentemente a lei 12960 (27/3/14) "que dificulta o fechamento das escolas rurais, condicionando-o à opinião do órgão normativo, ao parecer da comunidade escolar e à justificativa oferecida pela Secretaria de Educação" (PEREIRA, 2015, p. 65).

O Pronera tem realizado ações educativas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, organizados por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo, que abrange organizações camponesas e apoiadoras interessadas em defender a Educação do Campo desde a educação básica até o ensino superior.

As reflexões teóricas sobre as ações produzidas no âmbito da Educação do Campo têm corroborado na construção de um paradigma contra

[5] Importante destacar que, após mais de 20 anos de luta por uma Educação do Campo, no mês de fevereiro de 2020, o governo Bolsonaro alterou, por meio do Decreto 10.252/2020, a estrutura regimental do Incra e também extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e, consequentemente, eliminou o lugar político de elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação no Brasil. (FONEC, 2020).

hegemônico, que questionam e caminham na direção contrária da educação rural, que se caracteriza com um tipo de educação bancária[6] (FREIRE, 2001).

As discussões na preparação da I Conferência da Educação do Campo marcaram este contraponto às formas de educação bancária instituídas pelos organismos oficiais com o propósito da escolarização como instrumento de adaptação dos sujeitos do campo ao mundo do trabalho capitalista urbano (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240), bem como de incorporação subordinada dos mesmos aos processos de industrialização da agricultura.

A ideologia contida nesta concepção de educação está impregnada do discurso de desqualificação do saber camponês, de seu modo de vida e de seu trabalho (estereótipos de atrasados, incapazes). Posições como esta incentivam a saída dos sujeitos do campo de seu território em busca de "melhores" condições de sobrevivência em áreas urbanas empobrecidas ou a sua proletarização (no próprio campo), tornando-os subordinados aos interesses do capital, servindo de mão de obra assalariada barata ou se associando a uma lógica produtiva de progressivo arrocho sobre sua autonomia. Somado a isso, ainda pode levá-los a perderem a qualidade de suas terras, seus saberes e saúde, devido à imposição do modelo de produção do agronegócio e seus pacotes tecnológicos, tidos como moderna referência de sucesso na produção.

Segundo os estudos de Fernandes (2009), o paradigma da questão agrária tem pautado o debate da Educação do Campo, contrapondo-a ao ideário da educação rural e do agronegócio, que se conjecturam e alinham ao paradigma do capitalismo agrário.

Orientada pelo paradigma da questão agrária, a Educação do Campo defende a valorização do conceito de camponês/campesinato e da ampliação dos movimentos camponeses e sindicais preocupados com a escolarização dos sujeitos do campo, que ao se instrumentalizar, se qualificam na luta por sua sobrevivência, por seu trabalho e por território.

[6] O conceito de educação bancária formulado por Freire denuncia a direção oposta da educação como prática de liberdade. Com sentido de dominação a educação se restringe apenas à transferência acrítica (ou depósito) de conhecimentos, práticas que incentivam a alienação, a submissão, a crença da existência de um sujeito acabado e de uma sociedade estática, sem desigualdades (Freire, 2001).

A Educação do Campo é compreendida como processo amplo de formação de todas as pessoas do campo, reconhecendo-as como capazes de projetar o seu próprio destino, de serem sujeitos de direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, aprimorando-os, refutando-os e/ou utilizando-os a favor de suas reivindicações e pautas (CALDART, 2012), o que Freire (2001) chamaria da própria pedagogia do oprimido.

Neste contexto, os movimentos lutam para que os sujeitos camponeses tenham acesso à escola pública e assim possam transformá-la, inclusive, à luz do marco legal existente da própria Educação do Campo (Constituição Federal, LDB, Diretrizes operacionais das escolas do campo etc.). O entendimento comum possível no momento é de que a luta dos sujeitos do campo passa pelo direito ao acesso à escolarização, em todos os níveis. "[...] Esta luta é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas [a] princípio abstrato" (CALDART, 2012, p. 262). Segundo a mesma autora:

> [...] como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de terem acesso pleno à educação básica não é ainda a "revolução brasileira", na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução (ibid., p. 263).

Neste sentido, a Educação do Campo também articula experiências históricas de educação presentes nas práticas do conjunto de sujeitos coletivos de direito do campo, para fortalecer a compreensão de que a "questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local" (ibid., p. 263). A autora destaca que é preciso articular a Educação do Campo a outras experiências educativas populares que fazem parte deste processo de luta, como: as Escolas Família Agrícola (EFA), o Movimento de Educação de Base (MEB), as práticas das organizações indígenas quilombolas e do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), além das organizações sindicais de diferentes comunidades e escolas rurais (ibid., p. 259).

Contudo, ainda segundo Caldart (2012), a Educação do Campo enfrenta muitos desafios para garantir sua própria existência, como, por exemplo, o

acesso aos fundos públicos disputados também pela lógica da agricultura capitalista, em um contexto completamente desigual, uma vez que a predominância da hegemonia desta última provoca intencionalmente a desarticulação e até a desintegração da primeira:

> [...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (ibid., p. 260).

Diante destas e de outras contradições, desde 2010, articulações estão sendo feitas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que tem desenvolvido diferentes ações com movimentos sociais sindicais e instituições, como universidades e institutos federais de educação, tomando posição contrária ao fechamento de escolas do campo, fomentando a criação de novas, além de propor reflexões e debates que contrariam a criminalização dos movimentos sociais, sugerida pela bancada do agronegócio (FONEC, 2012).

Neste sentido, a Educação do Campo não pode se desvincular de sua materialidade de origem: a luta pela terra, pela vida, a prática de uma agricultura que contém a cultura, o manejo sustentável dos ecossistemas, a memória camponesa de resistência, os saberes localizados do campo e a própria diversidade cultural e ambiental dos diferentes povos do campo deste Brasil vasto e diverso. Tais fatores geram ainda multiplicidade de saberes sobre o ambiente, sobre o cotidiano do campo e sobre a vida. Este vínculo orienta a construção do seu projeto político-pedagógico e de escola para a formação de sujeitos lutadores e construtores do futuro, capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade.

Por este motivo que as escolas do campo precisam superar a forma/conteúdo/valores escolares do capital, indo além das pedagogias que caracterizam as relações de subordinação/mando. A escola do campo, interessada na emancipação do campesinato, promove a investigação de experiências vividas pelas/os estudantes como ponto de partida das relações educativas (PEREIRA, 2015).

Conceitos que envolvem o Movimento de Educação do Campo

No Movimento de Educação do Campo percorre-se o desafio de fazer da formação omnilateral[7] o cerne da educação, aliando experiências científicas, artísticas e filosóficas no mesmo desafio de construção de uma consciência, uma ética e uma sensibilidade emancipadas. Para tal, as aprendizagens são orientadas por matrizes formativas que são fruto de reflexões e avaliação também das próprias práticas no campo. Caldart (2012) afirma que, diante da concepção de educação assumida pelo movimento, se fez necessário pensar quais atividades humanas deveriam estar presentes na formação de um determinado tipo de ser social, com vistas ao tipo de sociedade que se quer construir. E, neste sentido, de acordo com a sua realidade, o movimento destacou cinco atividades humanas que deveriam compor as matrizes formativas ou constituintes deste ser: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Todas essas atividades colocadas em ação na Educação do Campo de forma intencional tornam-se matrizes pedagógicas. Estas ações organizadas têm uma determinada direção, um período histórico e um planejamento de formação do ser humano que considera suas especificidades educativas (ciclos de desenvolvimento, exigência própria e idade).

Importante destacar que o trabalho tido como princípio educativo é considerado como elemento fundamental na constituição do gênero humano (CALDART, 2012). É uma atividade que produz os meios de existência humana e pela qual o ser humano se faz e se refaz, resultando num aperfeiçoamento de sua potencialidade de buscar Ser Mais, no sentido freiriano. Nesta perspectiva, ele difere-se tanto da ideia de que qualquer tipo de trabalho é dignificante, quanto da que postula sua negatividade intrínseca na sociedade capitalista. Trata-se de enfatizar o trabalho na sua dimensão de valor de uso, recuperar seu caráter formativo no processo de socialização, de sobrevivência e de produção de conhecimento na relação entre os próprios seres humanos e

[7] Educação omnilateral é uma concepção de formação humana que leva em consideração todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Envolve a vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, estético, afetivo, estético e lúdico. Essas esferas, especificamente humanas, advém de um processo no qual o ser se constitui socialmente por meio do trabalho (Frigotto, 2012).

na relação destes com o ambiente e com os produtos do trabalho com os quais se identificam, incluindo a própria atividade em si.

Ao evidenciar a materialidade da vida dos sujeitos do campo, por meio do trabalho, Caldart (2012) afirma que as contradições da realidade vivida na sociedade de classes são as bases da construção do projeto educativo da Educação do Campo, tendo em vista reaver um sentido político e formativo de luta pelo trabalho livre e por trabalhadoras/res livremente associados, na qual ela é ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem.

A autora sugere para fins analíticos que a Educação do Campo seja percebida a partir de três eixos articulados: campo, educação e política pública + direitos humanos.

No *eixo campo*, por exemplo, a autora afirma que o desafio fundamental se traduz pelas lógicas contidas nos termos do agronegócio contrários aos da lógica da agricultura camponesa, dos povos da floresta e das águas e pela diferença radical dos modos e finalidades de se pensar e fazer agricultura ou outro tipo de produção/serviço. Nesta lógica popular há nítida intencionalidade de produzir alimentos saudáveis, principalmente para reprodução da vida humana, a partir de uma interação respeitosa com ambiente e com os sujeitos que os produzem, os consomem e os comercializam, fortalecendo a soberania alimentar e a reforma agrária popular.

O modelo camponês de fazer agricultura é totalmente oposto ao da agricultura de mercado, ou agronegócio (muito embora haja permanentes tentativas de cooptação e expropriação daquele por estes). Tal agricultura, projetada pelos interesses de quem obtém lucro (grandes empresas e transnacionais: Monsanto, Syngenta, entre outras), pressupõe o uso de insumos industriais (agrotóxicos, adubos químicos, fertilizantes), alta mecanização e degradação socioambiental, destinando o campo para a produção de *commodities*, o que favorece a insegurança alimentar, impacta negativamente a soberania nacional em relação aos alimentos e conduz estrategicamente para uma reforma agrária de mercado, que criminaliza os movimentos sociais e reforça a natureza e a terra como mercadorias (CALDART, 2012).

No *eixo educação*, o desafio fundamental, segundo Caldart (2012), é a disputa de projetos pedagógicos que se antagonizam nos projetos de sociedade e de humanidade. Tal aspecto diferencia radicalmente as formas de pensar e fazer educação, bem como as concepções de conhecimento. A Educação do Campo é também parte do processo e resultado de práticas constantes e reflexões pautadas na pedagogia do oprimido (Freire, 2001), na pedagogia socialista (Pistrak e Makarenko), na pedagogia da alternância e na pedagogia do movimento (MST). A partir da perspectiva materialista, histórica e dialética definem-se seus fundamentos, sua continuidade e suas formas de recriação das experiências, considerando a materialidade específica e os desafios do seu tempo (CALDART, 2012). Nesse sentido, a Educação do Campo possui base empírica e reflexiva que coadunam em sua própria forma de pensar e fazer os processos educativos e no protagonismo camponês.

O projeto pedagógico camponês se opõe à concepção de educação e escola como meio de capacitação de mão de obra, usada na pedagogia do capital, que, pautada na meritocracia, produz e socializa conhecimentos apenas para um grupo específico, enfatizando a separação entre os que pensam e os que executam. (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2019). A Educação do Campo contraria, portanto, a formação direcionada aos interesses do mercado que tem um modelo de educação compensatória e elementar para a classe empobrecida. Modelo este que reduz a educação como estratégia de consentimento da sociedade na implantação ou permanência de privilégios privados, que se assentam na afirmação do capitalismo e suas relações como a única solução possível para as questões da humanidade (CALDART, 2012).

No eixo *política pública* o principal desafio, segundo a autora, está na contradição da reivindicação dos direitos universais definidos e conquistados no espaço público para o atendimento amplo de demandas básicas da sociedade, em oposição aos instrumentos de produção que são a própria sustentação da propriedade privada, em última instância também garantida pelo Estado. Os sujeitos trabalhadores apresentam demandas coletivas ao Estado, fazendo pressão direta para o cumprimento concreto de direitos universais, ocasionando benefícios sociais e tendo em vista a própria

construção no ideal de direitos humanos. Os movimentos sociais disputam os recursos públicos destinados às escolas públicas, entre outros, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias e outras instituições sem fins lucrativos, negociando e conquistando espaços nas diferentes esferas do Estado, como um caminho a seguir diante de determinadas conjunturas. Tais ações não devem substituir e nem secundarizar a transformação e a construção de outra forma de organização social.

No entanto, no sistema capitalista, os direitos coletivos tidos como universais são pautados por políticas neoliberais que favorecem parcerias público-privadas e a gestão privada de coisas e espaços públicos. Os fundos públicos relacionados à educação estão sendo, cada vez mais, apropriados pelos projetos do agronegócio (setores privados e corporações), por meio da educação corporativa. O papel ajustador que o Estado tem assumido restringe a ampliação dos direitos sociais, destituindo/anulando inclusive políticas públicas importantes, fator que dificulta a sua função democrática ampliada de direitos (CALDART, 2012).

O eixo de *direitos humanos* é colocado em evidência pela autora por trazer questões relacionadas à sua violação, o que integra a forma como têm se instaurado os projetos do capital na figura do agronegócio, em suas diferentes e articuladas estratégias, como: concentrações de terra e de recursos tecnológico, científico, ambiental, financeiro etc.

Os direitos humanos, ditos como universais, devem considerar a desigualdade como o principal ponto para a busca da equidade. E é por este motivo que os sujeitos do campo têm apresentado suas privações de direitos, mas as mesmas não são facilmente pautadas como prioridade nas políticas públicas sociais.

Além disso, ao se organizarem para serem ouvidos, por meio de diferentes formas de resistência, os movimentos sociais camponeses têm sido criminalizados. Por isso, neste eixo, a Educação do Campo sugere a existência de sujeitos coletivos produtores de direitos que seguem em duas direções: fazer valer os direitos vinculados às políticas públicas e conseguir ampliá-los em consonância com as demandas destes grupos (CALDART, 2012).

Neste sentido, a Educação do Campo também atua pela legitimação das lutas sociais, pelo reconhecimento dos sujeitos coletivos produtores de direitos, por uma democracia econômica e participativa no lugar da democracia apenas representativa e formal, bem como para a ampliação da esfera pública.

A Educação do Campo defende políticas de interesse da classe trabalhadora, fazendo pressão por alternativas às ordens jurídicas vigentes, de modo a questionar a função social da propriedade (sobretudo da terra) e seu limite. Entre outras, destacamos políticas sociais que ajudem a eliminar desigualdades socioambientais, buscando garantir o direito das atuais e futuras gerações a satisfazerem suas necessidades vitais em um ambiente sadio. Também há luta pelo direito à produção de sementes crioulas, de alimentação saudável, de soberania alimentar, de acesso à escola pública itinerante em acampamentos, entre outras.

Por outro lado, segundo Caldart (2012), a criminalização dos movimentos sociais e de toda a luta por emancipação obstaculiza a efetivação de muitos direitos constituídos democraticamente. A eficiência do Estado em gerir os interesses das grandes empresas reitera o poder do direito à propriedade privada, fazendo-o prevalecer em detrimento dos direitos sociais, humanos e ambientais.

A falta de conhecimento dos direitos pelos sujeitos, a doença, a fome e a ignorância são consideradas pelas políticas públicas como fatalidade ou incapacidade atribuída individualmente e não como violação de direito. Este fator invisibiliza conflitos relacionados à exploração predatória do ambiente e outros crimes contra a integridade física e moral, justificando assim a sobreposição de direitos patrimoniais aos socioambientais, bem como a falta de responsabilidade da administração pública e do judiciário no cumprimento dos direitos humanos. Neste caso, há que se lutar não somente contra quem é responsável pela violação destes direitos, mas também romper com a ideologia que se opõe a eles, exemplificada em frases como: direitos humanos defende apenas “criminoso”.

Diante destes e de outros desafios, podemos dizer que a existência da Educação do Campo, pautada pelos próprios sujeitos desta realidade, torna-se por si só um grande desafio, que passa por repensar qual pedagogia deve ser

utilizada, os tipos de formação e de metodologia, os conteúdos a serem socializados, quem serão as/os professoras/es, qual a forma de organização e funcionamento dos tempos e espaços da escola, entre outros fatores. A questão é criar uma educação própria, que atenda às peculiaridades do trabalho e da vida no campo, até o intenso enfrentamento diário das forças opostas neoliberais, enunciadas acima, que funcionam contrariamente a este projeto de campo e de sociedade e que se materializam na forma do agronegócio.

Considerações finais

Compreendemos ao final deste artigo que a Educação Ambiental e a Educação do Campo apontam questões comuns em seus desafios teórico-práticos, na direção de uma construção contra hegemônica de paradigmas que possam impulsionar, e ao mesmo tempo serem base para a formação de sociedades sustentáveis e livres.

Ao sistematizar estas categorias, identificamos que a luta do movimento ambientalista por um novo paradigma socioambiental e o questionamento crítico do modelo hegemônico de desenvolvimento sustentável, somados às ações propositivas de outro modelo de desenvolvimento do campo, articulam práticas sociais, lutas e políticas públicas que podem consolidar e aproximar reivindicações comuns da Educação Ambiental e da Educação do Campo.

Pela revisão bibliográfica vimos que a educação para o desenvolvimento sustentável, bem como a educação rural/bancária, amparada pelo agronegócio, apresentam proposições antagônicas às categorias de Educação Ambiental dialógico-crítica e de Educação do Campo. Tal contradição se materializa, de um lado, favorecendo o conservadorismo, pois não possibilita mudanças que aprofundem processos de transformação na direção anticapitalista, e, de outro, possibilitando também caminhos na direção da formação de outras sociedades.

Verificamos no estudo questões problemáticas da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), por emergir em um contexto de repaginação da dominação sociocultural e de mercado, somado aos desafios da crise ambiental, remetendo a um único padrão de industrialização e de consumo, refletindo modelo dos países desenvolvidos.

Neste sentido, se torna fundamental compreender quais aspectos da proposta, ainda que contraditórios, podem ou não se tornar necessários na busca por caminhos comuns de transformação da sociedade, distinguindo aquilo que é completamente antagônico e oposto à direção escolhida.

Neste jogo de interesses e diante de uma realidade com profundas desigualdades, categorias como reforma agrária, políticas públicas, direitos humanos e educação de qualidade, tornam-se vagos se não expressarem, além de suas especificidades, as práticas sociais e coletivas que os preenchem de materialidade da vida efetiva, demandando assim análises cada vez mais complexas. É pela nossa prática que muitos dos engodos e ambiguidades conceituais podem ser reavaliados, superados ou confirmados, reafirmando o processo dinâmico da construção do conhecimento que tem a práxis enquanto centralidade e a transformação social como compromisso.

No que diz respeito à perspectiva dialógico-crítica da Educação Ambiental aqui adotada, pudemos verificar uma nítida intencionalidade de reconhecer, desvelar e comunicar situações de opressão dos diferentes povos, etnias e grupos sociais ligados intimamente ao ambiente em que vivem. Esta intencionalidade nos parece fundamental para a tomada de consciência individual e coletiva, que poderá dar origem a outros processos de transformação, que, por sua vez, serão protagonizados pelos sujeitos organizados, conscientes de sua desumanização, como é o caso da experiência brasileira de Educação do Campo.

Para que esta intencionalidade se materialize é preciso, cada vez mais, criar espaços para a denúncia das situações opressoras, para assim disparar possibilidades de ações contra hegemônicas moleculares e articuladas na direção de transformá-las, eliminando situações opressoras.

A palavra verdadeira, o ouvir atento, a denúncia das contradições e opressões, neste caso, são pressupostos freirianos importantes para esta efetivação. Estas são posturas inerentes a um processo educativo de quem busca que educandas/os oprimida/os consigam perceber e “destacar o percebido” (o sentido negado que a alienação lhes impõe) da realidade e de sua própria condição de oprimido como uma situação histórica e transitória, possível de superação. Este mesmo processo deve apontar elementos

importantes, centrais e constituintes do anúncio de novas possibilidades de relação, de ação e de outro modelo de sociedade em processo de transformação libertadora.

Como pudemos verificar a Educação do Campo é utilizada para fortalecer a luta pela democratização do campo (incluindo a terra) e isso tem levantado questões sobre que modelo de produção agrícola é compatível com o modo de vida camponês e sua existência. Estas questões aproximam a Educação do Campo ao debate atual da questão ambiental, no que tange aos impactos do modelo capitalista de produção agrícola (agronegócio), tanto sobre as comunidades (do campo e da cidade) como sobre os ecossistemas. Debate este que envolve diferentes áreas de conhecimento e diversos sujeitos, instituições, movimentos sociais, entre outros, preocupados com a gravidade da questão socioambiental e de sua urgência na busca por transformações.

No movimento de pensar a Educação Ambiental e a Educação do Campo no sentido dialético da natureza humana, de suas relações e da humanização da natureza em coevolução, seguimos na direção de ultrapassar as ações paliativas que podem ser atribuídas a estas categorias, com vistas a forjar sociedades sustentáveis, construindo-as de forma dialógico-crítica, aproveitando a potencialidade destas duas categorias em acessar o mesmo terreno da hegemonia, para conhecer o interior dos complexos mecanismos institucionais que fazem funcionar o sistema de base da dominação.

Desta maneira, indicamos a necessidade de um aglutinamento de forças engajadas e uma organização social com influência cultural de amplo alcance, estabelecendo o enfrentamento por dentro (mas também por fora) dos grupos dominantes afirmados há séculos no poder, uma vez que transformar o Estado e o seu aparato hegemônico deve preceder a tomada do poder, e não dela decorrer. Neste sentido, ciência, política e cultura deveriam se unir frente aos desafios colocados, uma vez que não há neutralidade, sempre se está a favor ou contra algo ou alguém. E essa não neutralidade é constitutiva da luta que é nosso processo, humano e social, de tomar parte ativa na dinâmica da natureza, como sujeitos históricos da realidade social, que pensam e agem em conformidade com sua possibilidade ontológica de liberdade.

Referências

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais**:** o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Vozes: RJ, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO; Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da Educação Ambiental. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal: **Publications ERE-UQAM**, v. 1, 2002, p. 85-90.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez. 2004.

CMMAD - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: Nupaup-USP, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 71, p. 739-764, maio 2019. ISSN 2177-5230. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1982-5153.2019v34n71p739/39358>. Acesso em: 27 maio 2020.

Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. Notas para análise do momento atual da educação do campo. Seminário Nacional, BSB, 15 a 17 ago. 2012. (digitalizado)

Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. Nota de repúdio (25 de fevereiro de 2020). Brasília, DF. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 05 junho 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265 - 272.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012, p. 23-40.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, 2007.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação Ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: **Reunião Anual da ANPED**, 33ª, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2010. CD-ROM.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. **O trabalho em Marx e a questão ambiental***:* fundamentos e atualidade. 2015. 114p. Relatório de Pós-doutorado (Estágio em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Fundamentos de uma Educação Ambiental dialógico-crítica. In: MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa; SORRENTINO, Marcos; JACOBI, Pedro (orgs.). **Diálogo, educação e ambiente**: teorias, métodos, pesquisas e experiências. São Paulo: Edusp, 2020. // no prelo

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Quartet, 2003.

MENDONÇA, Patrícia Ramos; TRAJBER, Rachel. O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. **Coleção educação para todos**. Série avaliação, n. 6, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MMA - Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, 2005. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3. ed. Brasília: Governo do Brasil.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/ São Paulo, 2012. p.237-246.

PEREIRA, Kelci Anne. Educação do Campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo (2015).

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; ALENTEJANO Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 631-639.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a Educação Ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000. v. 3. p. 105-114. (Coleção Meio Ambiente, Série Educação Ambiental).

SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da; (orgs.). **Educação, agroecologia e bem viver**: transição ambientalista para sociedades sustentáveis. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.

SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. In: SOUZA, Silvano Carmo de. Educação Ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais. 2017. 300 p. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)** – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017. p.228-248.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2017.

VIOLA, Eduardo. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, p. 49-75, 1992.